



Marco político pedagógico para la escuela secundaria



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente

Alberto Fernández

Vicepresidenta

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Daniel Pico

Secretaría de Educación

Silvina Gvirtz

Subsecretario de Gestión Educativa y Calidad

Mauro Di María

Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

República Argentina



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Permitida su reproducción total o parcial con mención de la fuente.

Dirección Nacional de Educación Secundaria: Laura Penacca

Coordinación Pedagógica: Valeria Aranda

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinación general: Alicia Serrano. Coordinación editorial: Gonzalo Blanco.

Edición y corrección: Ana Feder, Cecilia Pino y Fernanda Benítez Liberali.

Diseño: Mario Pesci. Diagramación: Paula Salvatierra y Clara Batista

Ministerio de Educación de la Nación

Marco político pedagógico / 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021.

Libro digital, PDF - (Trayectos curriculares para la escuela secundaria / Laura Penacca)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-00-1533-2

1. Recursos Educativos. 2. Educación Secundaria. I. Título.
CDD 373.09

Índice

MARCO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA SECUNDARIA	7
Parte 1	8
1. Introducción	8
2. Propósito	10
Parte 2	11
1. Recorrido desde la sanción de la obligatoriedad a la actualidad	11
2. Los viejos y nuevos desafíos	14
Parte 3	21
ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN	23
Sentido político pedagógico de la evaluación en la Escuela Secundaria	25
Criterios para una política institucional de la evaluación	26
Las condiciones de enseñanza y la diversidad de las trayectorias educativas	26
Los aprendizajes para tomar decisiones sobre la enseñanza y enseñar a estudiar	28
Toda práctica evaluativa de calidad debe ofrecer diversas oportunidades para la formación de las y los estudiantes en la autoevaluación y evaluación entre pares	29
Las fuentes de información y los instrumentos de evaluación	30
Criterios para la programación de la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes	31
Priorización de contenidos según resolución 367/20 Anexo 1	31
Progresiones de aprendizajes	32
Evaluación, sistemas de calificación y acreditación	33
Institucionalizar acuerdos colectivos sobre la evaluación que incluyan a las y los estudiantes	33
Cambiar el modo en que se asignan las calificaciones	34
Concretar la acreditación como un proceso parcial y progresivo	34
La promoción acompañada como nueva oportunidad para los aprendizajes	35
Plasmar la política de evaluación en el PMI	36
EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD DE LAS TRAYECTORIAS Y ENSEÑAR A ESTUDIAR	37
Enseñar a estudiar como proyecto para la construcción de la autonomía intelectual	38
Algunas consideraciones generales sobre la evaluación y su relación con la enseñanza y los aprendizajes	41
LA GESTIÓN INSTITUCIONAL EN EL MARCO DE LOS ACUERDOS FEDERALES 2020	45
Bibliografía	51
Documentos	51

Queridas y queridos docentes

En el siguiente documento marco encontrarán un conjunto de criterios fundamentales para repensar la enseñanza, los aprendizajes y la evaluación en la escuela secundaria. Los criterios que se proponen toman como punto de apoyo conceptual los acuerdos federales construidos en 2020 con el sentido de orientar la construcción de proyectos educativos comprometidos con la continuidad de las trayectorias.

En la escuela, los desafíos que tenemos por delante son vastos. Demandan atender críticamente la cuestión de la relevancia de lo que la escuela secundaria enseña, el vínculo con la contemporaneidad y la efectiva participación estudiantil en el diseño de las trayectorias.

Esperamos que este documento constituya un aporte para afrontar estos desafíos desde la construcción colectiva y colegiada de una escuela secundaria inclusiva, de calidad y comprometida con la educación de una ciudadanía crítica y de pleno derecho.

A esa inteligencia compartida y situada los convocamos con amor y con la firme convicción de pensar y hacer la escuela secundaria desde la escuela secundaria.

Dirección Nacional de Educación Secundaria



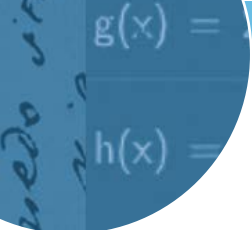
MARCO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

$$f(x) = 3x^2 + 9x + 6$$

$$g(x) = 2x^2 - 2x - 4$$

$$h(x) = f(x) \cdot g(x)$$

$$(3x^2 + 9x + 6) \cdot (2x^2 - 2x - 4)$$



PARTE 1

1. Introducción

Este marco político pedagógico para la escuela secundaria argentina se fundamenta en las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”, en la Ley de Educación Nacional 26.206 y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación 84/09, 88/09, 93/09 y 174/12. La actualización de estos antecedentes busca aportar vigor y continuidad a todas las políticas e iniciativas nacionales y jurisdiccionales tendientes al fortalecimiento de la extensión de la obligatoriedad de la escolarización común y consolidar la perspectiva de una escuela argentina comprometida con las ideas de inclusión y calidad.

A su vez, los aportes de las resoluciones del CFE N° 366/20, 367/20, 368/20, 369/20 y 387/21 resultan organizadores sustanciales para la planificación institucional y colegiada de la enseñanza.

Lineamientos de la planificación nacional y federal para 2020-2021

- Definición de políticas y acciones para la articulación entre niveles con énfasis en ingresantes 2020-2021.
- Definición de políticas y acciones para el egreso efectivo y el acompañamiento de las y los estudiantes en situación de egreso durante 2021.
- Definición de políticas y acciones para el cuidado de las trayectorias escolares en situación de riesgo o dificultad.

Los tres ejes de trabajo implican el abordaje sobre los criterios contruidos en relación con:

1. La política de priorización de saberes y reorganización curricular.
2. La política de reorganización de las trayectorias escolares conforme propuestas de intensificación de la enseñanza.
3. La política de evaluación de la enseñanza y los aprendizajes y la reformulación de regímenes académicos.
4. La política de acompañamiento situado en las tareas que los equipos de enseñanza y gestión desarrollan en el marco de la diversificación, combinación y alternancia de los escenarios para la escolarización.

Lineamientos de la planificación nacional y federal para 2020-2023

- Acuerdos federales y materialización de políticas de transformación organizacional, curricular e institucional de la escolaridad secundaria tendientes a la promoción y/o consolidación de las siguientes cuestiones:
 - profesora o profesor por cargo;
 - conformación de equipos pedagógicos para el desarrollo de proyectos que involucren conocimientos integrados y que se vinculan con temáticas de interés para las y los estudiantes;
 - conformación de equipos pedagógicos para la atención de la continuidad de las trayectorias;
 - diseño de modelos de escolarización que incluyan escenarios pedagógicos diversos;
 - construcción de criterios y fundamentos que apunten la reformulación y/o actualización de los regímenes académicos conforme la institucionalización de la evaluación formativa como perspectiva política, y desarrollo de criterios para la elaboración de instrumentos de seguimiento y documentación de las trayectorias escolares en el marco de la obligatoriedad.
- Construcción federal de las condiciones pedagógicas, materiales y simbólicas para una nueva escolarización. Esto supone líneas de acción en relación con:
 - Prácticas que vayan por la autonomización: proyectos educativos para la autonomía intelectual, política y afectiva de las y los estudiantes.

- Políticas comprometidas con la relevancia de los contenidos para la escuela secundaria materializadas en propuestas integrales que asuman la complejidad de los conocimientos y su construcción disciplinar, y que:
 - asuman una perspectiva que supere los particularismos e incorporen los conceptos, las narrativas y los discursos de feminismos y la perspectiva ambiental como parte sustancial del acervo de conocimientos que la escuela secundaria debe garantizar hoy;
 - se vinculen con la contemporaneidad de modos diversos y fundamentalmente desde una posición crítica respecto de las tecnologías: las posibilidades y oportunidades que ofrecen en términos de acceso y ampliación de conocimientos; las desigualdades, las brechas y los modelos de negocio detrás.
- Políticas de Inclusión educativa materializadas en:
 - Proyectos educativos integrales que consideren las trayectorias educativas como eje sustancial de la política institucional.
 - Proyectos de intensificación de la enseñanza para el acompañamiento a ingresantes y para la articulación entre niveles educativos.
 - Proyectos de intensificación de la enseñanza para la promoción acompañada.
 - Proyectos pedagógicos de acompañamiento al estudio.
 - Proyectos de intensificación de la enseñanza para el acompañamiento al egreso.

2. Propósito

El presente marco ubica a la enseñanza en la escolaridad secundaria en un contexto crítico. Por tal razón, presenta los compromisos que responsabilizan al Estado Nacional y a las jurisdicciones en materia de diseño y desarrollo conjunto de estrategias políticas que atiendan tanto a la emergencia por la que atraviesa actualmente el sistema educativo argentino, como al largo plazo que demanda la construcción federal de políticas universales que permitan superar la fragmentación de las experiencias educativas y revertir la profundización de las desigualdades que expulsan a las y los estudiantes del derecho social a la educación.

PARTE 2

1. Recorrido desde la sanción de la obligatoriedad a la actualidad

A partir del año 2006, la Ley de Educación Nacional 26.206 estableció la obligatoriedad de la educación secundaria como un bloque pedagógico y organizativo cuyas finalidades son las de habilitar a las y los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios (arts. 29 y 30). En este marco, el Estado Nacional y las jurisdicciones iniciaron procesos diversos para transformar el modelo organizacional de la enseñanza en la escuela secundaria, dar respuesta a la ampliación sostenida de su matrícula y vincular los conocimientos y prácticas que organizan el quehacer cotidiano de las y los estudiantes con las ideas y manifestaciones del mundo contemporáneo.¹

Cabe destacar los importantes avances respecto de la democratización y universalización del acceso al nivel secundario: entre 2006 y 2018, la matrícula del nivel aumentó un 11% y la cantidad de jóvenes que se graduaron creció un 39,5%. Asimismo, ha aumentado considerablemente la proporción de adolescentes de entre 13 y 17 años que ingresa al sistema educativo: pasó del 85,5% al 90% en el mismo periodo (Cardini y D'Alessandre, 2019).

¹ Sabemos que, desde los años sesenta, la escuela secundaria viene transitando diversas iniciativas en favor de su transformación. Algunas de ellas guardan vigencia en el mapa actual de las políticas y programas del nivel; otras han sido modificadas o abandonadas.

Sabemos, a su vez, que la terminalidad de los estudios secundarios aún se presenta como un desafío ineludible para la política educativa del nivel. Según el informe del Observatorio Educativo de la UNIPE, existe un fenómeno de incorporación-expulsión en el nivel secundario: adolescentes de sectores de la población antes excluidos de la escuela media, ahora reingresan al nivel pero no logran promover y egresar. En efecto, según datos del INDEC, en nuestro país, el 49% de las y los jóvenes de 18 y 19 años finalizó la secundaria acorde al tiempo estipulado teóricamente y, del 51% restante, el 68% termina la secundaria entre los 25 y 29 años de edad; o sea, 2 de cada 3 estudiantes completa los estudios secundarios (Montesinos y Schoo, 2015). A su vez, si consideramos que las tasas de promoción efectiva en todo el país oscilan entre un 76% y un poco más del 83%, la atención de las trayectorias educativas de las y los estudiantes se vuelve una política prioritaria para una educación secundaria inclusiva.²

En los casos en que la finalización de los estudios no sigue la trayectoria educativa teórica, las experiencias de reingreso y egreso efectivo son diversas. El 15% lo hace en modalidades educativas para jóvenes y adultos o en programas de terminalidad educativa.

En cuanto a las trayectorias que restan, están quienes completaron la cursada y adeudan materias previas, quienes han repetido³ uno o más años antes de graduarse, y quienes alternan entre experiencias de repetición con abandono temporal y se inscriben en la modalidad de jóvenes adultos o en programas de terminalidad donde concluyen los estudios secundarios.

Si nos centramos en las iniciativas destinadas a las y los adolescentes y jóvenes de 14 a 17 años, puede observarse una gran variedad de acciones, propuestas y programas nacionales y jurisdiccionales que han venido definiendo, con sentidos diversos, los modos en los que la obligatoriedad de la educación secundaria fue efectivizándose

2 En Steinberg, Tiramonti y Ziegler (2019) se afirma que “la tasa de promoción efectiva de un año a otro oscila entre 76% (Santa Fe) y un poco más del 83% en las provincias de Córdoba y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lo cual convalida que más allá de las condiciones diferenciales de las jurisdicciones, todas presentan problemas para atender a los estudiantes en el tránsito por la educación secundaria” (p. 59).

3 Steinberg, Tiramonti y Ziegler (2019) indican que: “Con excepción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Córdoba, se advierte que todas las provincias presentan tasas de repitencia por encima de la media nacional y los casos de abandono que superan la media interanual se registran en Tucumán y Santa Fe. Más allá de las provincias que aventajan levemente a la media nacional, se observa que todas acarrearán dificultades en torno al fenómeno de la repitencia y la situación de abandono de la escolaridad en el nivel secundario”.

en todo el país. Tales son los casos de aquellas iniciativas que apuntan a la inclusión, retención, revinculación y terminalidad escolar; todas suponen acciones de sostenimiento y/o compensación escolar y están destinadas a jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social que no se encuentran asistiendo a la escuela. En todos los casos, se desarrollan desde estrategias para regularizar la trayectoria escolar a través de la acreditación de espacios curriculares adeudados hasta las propuestas de aceleración.

Sin pretensión de exhaustividad, agrupamos estos desarrollos en cuatro categorías:

- **Las propuestas orientadas a promover cambios en el formato escolar de la escuela secundaria** buscan incidir sobre la organización institucional y el modelo pedagógico de la escuela secundaria que producen discontinuidad en las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes.
- **Las iniciativas que persiguen la revinculación escolar** promueven una serie de acciones por fuera de la escuela, concebidas como espacios transicionales entre el adentro y el afuera, como pasos previos para la vuelta. En este grupo ubicamos todas las iniciativas que, desde el acompañamiento y el estímulo a la participación de los jóvenes, propician la revinculación con el sistema educativo.
- También existen acciones orientadas al sostenimiento y apoyo de la escolaridad, como **las experiencias de tutorías, becas, apoyos escolares, asistencia de distintos tipos de actividades, etc.**, que integran la oferta de apoyo para el nivel desde fuera de la escuela.
- A su vez, dentro de las instituciones, existen **propuestas para flexibilizar el ingreso, la asistencia y la permanencia, tales como las modalidades de evaluación y acreditación de saberes previos, acciones de tutoría y hasta la creación de cargos específicos** con la función de acompañar y apoyar la escolaridad de adolescentes y jóvenes, muchas de ellas realizadas en el marco de los Planes de Mejora Institucional, hasta la organización integral de estas acciones a través de la reglamentación de nuevos regímenes académicos.

2. Los viejos y nuevos desafíos

Según Daniel Feldman (2010: 27), a lo largo de la historia de los procesos de escolarización, “distintas tecnologías organizacionales e instruccionales se conjugaron para resolver los nuevos problemas de inclusión de la población en esos sistemas formativos. Las disposiciones del sistema escolar resultaron adaptadas a la resolución del problema de universalizar y expandir la educación. Requirieron un considerable esfuerzo técnico y una organización sistémica del tiempo, el espacio y la instrucción. Desplegaron estrategias de control sobre la enseñanza y el aprendizaje que exigían esfuerzos de estandarización debido a la multiplicación incesante de los requerimientos. Implican gestión y administración de recursos instructivos en gran escala”.

Estos procesos de segmentación por niveles, estandarización y especialización –aspectos constitutivos del dispositivo escolar desde su conformación– han marcado las condiciones en las que usualmente se concreta la enseñanza.

Sabemos que en la Escuela Secundaria, la organización graduada de sus actividades, el currículum organizado sobre las disciplinas y el puesto docente por disciplina conformaron una matriz organizacional caracterizada por un currículum fuertemente clasificado. A su vez, sabemos que esa fuerte ligazón entre el currículum clasificado, la formación especializada de las y los docentes y la organización de los tiempos de trabajo según especialidad disciplinar determina una estructura de la organización escolar secundaria que presenta serios obstáculos para garantizar, en términos universales, el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad.

Esta problemática estructural ubica a la escolaridad secundaria en una situación crítica respecto de la posibilidad de garantizar la continuidad y el egreso efectivo de las trayectorias escolares, a la vez que dificulta las posibilidades de renovación y transformación de las prácticas de enseñanza en un marco en el que la propia escuela y el propio puesto de trabajo conforman el contexto ineludible para la construcción colectiva y situada que demanda la complejidad de los procesos de enseñanza. En este sentido, **reconocemos problemas estructurales y también reconocemos problemas nuevos que demandan el diseño de políticas comprometidas con la relevancia de los contenidos que la escuela secundaria aborda, con la participación estudiantil y con la urgente reorganización de la enseñanza que el contexto actual impone.**

A su vez, estos desafíos colocan a las escuelas frente a una nueva oportunidad para pensar en los fundamentos de lo que enseña y en las subjetividades, intereses y necesidades de las y los estudiantes convocados a los proyectos educativos.

La política definida en el marco de la Dirección Nacional de Educación Secundaria entiende a la enseñanza como un proyecto eminentemente didáctico y político, abierto a la posibilidad de múltiples formas de representar la enseñanza en el sentido de construir nuevos caminos hacia los aprendizajes de las y los estudiantes.

Nos preocupa y ocupa tanto la necesidad de garantizar, sin descuidar la coyuntura que nos atraviesa, que las y los estudiantes puedan recorrer articuladamente el egreso de la escuela primaria y su ingreso al nivel secundario, como el egreso efectivo del nivel secundario. Y que lo hagan en el marco de proyectos que atiendan a la construcción de ciudadanía, a la continuidad de los estudios superiores y/o a la vinculación con el mundo del trabajo en el marco de articulaciones que prioricen los aspectos formativos de los diversos campos laborales y la construcción de conocimientos que se insertan en redes locales y globales de innovación científica y tecnológica.

Nos preocupa y ocupa la relevancia de los contenidos que la escuela secundaria enseña y su vinculación con la contemporaneidad como posibilidad de construir proyectos que convoquen a la participación estudiantil, que ofrezcan condiciones reales para establecer compromisos compartidos entre docentes y estudiantes en relación con las trayectorias escolares.

Por todas estas razones, impulsamos la construcción federal de una perspectiva para la escuela secundaria que asuma los siguientes asuntos como fundamentos políticos de la planificación para el corto, mediano y largo plazo.

- **La continuidad de las trayectorias educativas se concreta en el marco de proyectos escolares que atiendan la cuestión de la relevancia. El *universal* que sostenemos: el conocimiento da poder.**

El marco desde el cual definiremos orientaciones para la reorganización de la enseñanza y la priorización de saberes enfatiza el tipo de trabajo y los procesos de producción y construcción de conocimiento que constituyen los asuntos centrales de las disciplinas y/o áreas de conocimiento. La idea de los asuntos a tratar trasciende la enumeración de temas o contenidos como estrategia de priorización y reorganización de los saberes y pone por

delante la pregunta por la construcción de sentido sobre aquello que se enseña y se aprende.

Desde el marco provisto por la Res. CFE N° 367/20, no se trata de plantear “recortes” que descuiden los puntos de apoyo que los aprendizajes requieren para avanzar hacia aproximaciones sucesivas sobre los objetos de estudio, ni se trata de postular “fugas hacia adelante” que puedan dar lugar a vacancias o lagunas de conocimientos sustanciales comprometiendo los procesos de comprensión. En efecto, asumimos que los procesos de reorganización y priorización de saberes deben estar guiados por los sustentos, los criterios de validación y las herramientas que permiten producir conocimientos en las diversas áreas.

A su vez, importa establecer qué es lo que conecta a las y los estudiantes con el proyecto escolar, más allá de aquellos procesos vinculados con la acreditación. Desde la perspectiva que impulsamos, esa conexión no está dada por el mero recorrido de las asignaturas que configuran una cierta trayectoria escolar, sino por las oportunidades de involucramiento en el trabajo de aprender, por las posibilidades de construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento. Diseñar proyectos educativos para que las y los estudiantes tengan las oportunidades necesarias para pensar con voz propia, esa es la tarea que impulsamos.

- **La diversificación de escenarios pedagógicos como estrategia política para habilitar todos los procesos de inclusión, continuidad y egreso de la escolaridad secundaria. El *universal* que sostenemos: el derecho a la educación secundaria.**

Como se establece en la Res. CFE N° 93/09, es prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchas y muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.

Se trata de flexibilizar la estructura de la organización escolar de manera de constituir trayectos continuos o ciclos sostenidos de enseñanza que garanticen la unidad pedagógica del ciclo básico de la escolaridad secundaria y proyectos educativos que promue-

van la integralidad y la complejidad de los conocimientos en el ciclo orientado. Esto requiere poner en marcha todos los procesos necesarios para la reformulación de los regímenes de acreditación y promoción, la implementación del régimen de promoción acompañada,⁴ el desarrollo de estrategias pedagógicas de apoyo en el marco de tutorías, la adopción de medidas de seguimiento de la asistencia de las y los estudiantes en articulación con mesas intersectoriales e interinstitucionales locales, la continuidad pedagógica de los equipos de enseñanza en el ciclo.

- **La escuela debe asumir todos los procesos de transición de las y los estudiantes. Para esto es necesario que directivos y docentes plasmen una política institucional con una visión clara acerca de la continuidad de la trayectoria escolar obligatoria de quienes egresan de la primaria y de las y los ingresantes de secundaria, los pasajes entre ciclos y el egreso efectivo, trabajando sobre aquellos aspectos curriculares y pedagógicos que sostienen y acompañan la continuidad de los aprendizajes. El universal que sostenemos: la inclusión.**

Las jurisdicciones y las instituciones escolares promoverán planificaciones que especifiquen la secuenciación de contenidos, la priorización y reorganización de aprendizajes y los acuerdos entre ciclos y niveles educativos con el objeto de garantizar la continuidad de las trayectorias educativas y la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.⁵

4 Según la Res. CFE N° 174/12: "Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior".

5 La Res. CFE N° 174/12 establece que: "Las jurisdicciones arbitrarán las medidas pedagógicas e institucionales necesarias para implementar y alentar procesos de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos las y los estudiantes. Las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. En un plazo no mayor a dos años se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel primario pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles".

- **Todas las estrategias de acompañamiento a los equipos docentes articularán acciones privilegiando siempre los procesos de reflexión sobre la enseñanza. El universal que sostenemos: la centralidad de la enseñanza.**

Se trata de ofrecer instancias de acompañamiento y formación pedagógica y didáctica organizadas en torno a propuestas de enseñanza que aporten a su sentido en el marco de las distintas áreas y/o disciplinas que conforman los currículos de la escolaridad secundaria y que a su vez colaboren con el diseño de propuestas que asuman la complejidad del conocimiento y la solidaridad con el mundo contemporáneo. Enfatizamos la posibilidad de delinear un trabajo colectivo entre equipos responsables de la tarea de enseñar basado en el debate de ideas y la producción de conocimiento didáctico de carácter situado.

- **Los aprendizajes para tomar decisiones sobre la enseñanza y enseñar a estudiar.**

Queremos aportar a una mirada que considere los aprendizajes como herramientas para establecer expectativas y desafíos posibles para cada estudiante en profundo diálogo con las condiciones de enseñanza ofrecidas institucionalmente.

En esta perspectiva que impulsamos, resulta sustancial distinguir aquellos aprendizajes que están en un nivel más exploratorio y grupal de los aprendizajes de los cuales se espera mayor autonomía; proponer actividades para relevar los aprendizajes con el sentido de incorporar las ideas y representaciones involucradas en las resoluciones iniciales al proceso de construcción de los conocimientos, así como también considerar el estudio como un aspecto formativo central de la escolaridad secundaria.

A su vez, asumimos una posición que involucra a las y los estudiantes en la evaluación de la marcha de los aprendizajes. Entendemos que la posibilidad de construir una posición de dominio respecto de los conocimientos que conforman las diversas áreas y/o disciplinas implica identificar el propio estado de situación con relación a los objetos que han sido parte de los proyectos de enseñanza. En este sentido, enseñar a estudiar debe ser parte constitutiva del proyecto de enseñanza.

- **El fortalecimiento del vínculo pedagógico implica la entrada en diálogo con los conocimientos, las expectativas, las necesidades e inquietudes que traen las y los jóvenes. El *universal* que sostenemos: la participación y el codiseño de las trayectorias escolares.**

Se trata de dar lugar a todos los espacios institucionales en donde la escucha atenta, sincera y dispuesta a asumir los riesgos de no contar siempre con todas las respuestas, se concrete como un espacio formativo que ofrezca un lugar más amplio a la experiencia que a las explicaciones; que posibilite vivencias que conecten con los intereses de las y los estudiantes. Esto requiere un movimiento que incida sobre los modos en que la escolaridad secundaria se concreta, los quehaceres y prácticas que dan vida al devenir institucional de la enseñanza y los aprendizajes.

- **La naturaleza del proyecto educativo: hacia una nueva ideología para la escolaridad secundaria.**

Todo lo expuesto nos ubica frente a los viejos desafíos que aún se nos presentan como pendientes y a otros, nuevos, relacionados con la relevancia de los aprendizajes, la inclusión de las voces de las y los estudiantes en las decisiones que impactan en sus trayectorias y el ingreso de la contemporaneidad como contexto que aporta sentido al proyecto de estudiar.

El planteo sobre la naturaleza de los proyectos educativos como construcciones que proponen la emergencia de una nueva ideología de la escolarización secundaria pretende “sacar del closet” los grandes temas y situarlos como ejes organizadores del encuentro pedagógico y la elaboración común.

Las múltiples formas de violencias, las identidades diversas, las temáticas ambientales, la reflexión sobre las tramas que tejen procesos de expulsión, el mapeo de las situaciones sistémicas que producen y/o profundizan desigualdades, las relaciones con el mundo del trabajo y la formación para los empleos que aún no existen, la multialfabetización, las relaciones con la tecnología y la ciencia, y las posibilidades –presentes y futuras– de comprender e intervenir en la realidad, son apenas algunos de los aspectos que configuran las marcas sustanciales del mundo que todas y todos habitamos hoy y que desde la perspectiva de la enseñanza nos colocan frente a la enorme responsabilidad de volverlo habitable para las y los estudiantes. Se trata de configurar proyectos

educativos que sensibilicen, que produzcan imágenes y narrativas que permitan un movimiento dialéctico que invite a pensar el mundo para deconstruirlo y reconstruirlo y, en ese devenir, relanzar el propio pensamiento.

PARTE 3

Es importante colocar la enseñanza de ciertos ejes prioritarios desde los fundamentos o asuntos centrales de las diversas áreas de conocimiento como estrategia para la construcción de sentido y la reorganización de los aprendizajes durante 2020-2021.

La escuela debe asumir el acompañamiento de todos los procesos de transición y continuidad de los aprendizajes. Esto hace necesario asegurar la continuidad de la trayectoria escolar obligatoria de ciclos y niveles. A su vez, las decisiones respecto de la priorización y la reorganización de los saberes dentro de la propia escolaridad secundaria y las correspondientes a las condiciones de egreso de la primaria en el presente ciclo lectivo, deben formar parte de una planificación que comprometa acuerdos entre instituciones educativas en relación con propósitos y modos de organizar la enseñanza en el largo plazo que superen la compartimentación del saber y promuevan la construcción profunda de sentido de los aprendizajes.

Las decisiones que sostienen la reorganización y priorización de saberes para esta etapa de emergencia 2020-2021 se ubican en una perspectiva de la enseñanza que concibe a las y los estudiantes y a las y los docentes como productores de conocimiento dentro de un “colectivo áulico” que las y los alberga con tal intención.

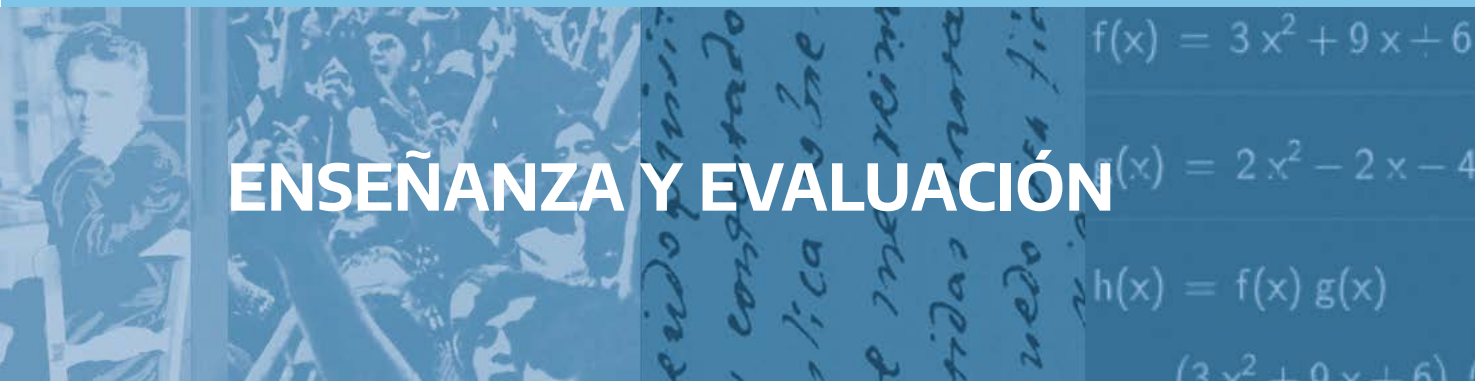
Como se estableció en el primer criterio general: el marco desde el cual definiremos orientaciones para la reorganización de la enseñanza y la priorización de saberes enfatiza el tipo de trabajo y los procesos de producción y construcción de conocimiento que constituyen los asuntos centrales de las disciplinas y/o áreas de conocimiento. La idea de los “asuntos a tratar” trasciende la enumeración de temas o contenidos como estrategia de priorización y reorganización de los

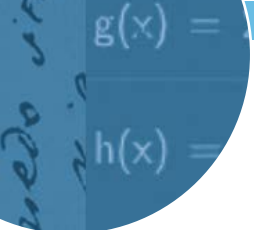
saberes y pone por delante la pregunta por la construcción de sentido sobre aquello que se enseña y se aprende.

En este marco, no se trata de plantear “recortes” que descuiden los puntos de apoyo que los aprendizajes requieren para avanzar hacia aproximaciones sucesivas sobre los objetos de estudio, ni se trata de postular “fugas hacia adelante” que puedan dar lugar a vacancias o lagunas de conocimientos sustanciales comprometiendo los procesos de comprensión. En efecto, asumimos que los procesos de reorganización y priorización de saberes deben estar guiados por los sustentos, los criterios de validación y las herramientas que permiten producir conocimientos en las diversas áreas.

En todo caso, la cuestión epistémica que supone la tarea institucional de priorización y reorganización de saberes debe incorporar también profundas reflexiones sobre los tipos de experiencias que favorecen modos de relacionarse con los conocimientos, desde la relevancia, la construcción de sentido y la comprensión profunda.

ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN





SENTIDO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Lo primero que diremos es que no es posible evaluar por fuera de una concepción acerca de qué es enseñar, cómo se aprende, para qué se evalúa, cómo se evalúa y bajo qué condiciones. Evaluar al margen de los procesos de enseñar y aprender y de las condiciones institucionales en las que esos procesos se enmarcan remite a una visión instrumentalista y divorciada de los preceptos de justicia e igualdad.

El presente marco se contrapone a las perspectivas que asumen la evaluación como instrumento de control, medición y selección tanto de estudiantes como de docentes. En cambio, impulsamos la definición de una política nacional de evaluación para la justicia social, comprometida férreamente con la superación de los problemas estructurales del nivel y articuladora de un plan de acción federal para la transformación de la escuela secundaria.

Así, enfatizamos que una política para la enseñanza y la evaluación de la escuela secundaria no puede escindirse de sus problemas estructurales –hoy agravados por la pandemia de COVID-19– ni evitar reconocer los nuevos desafíos que la atraviesan.

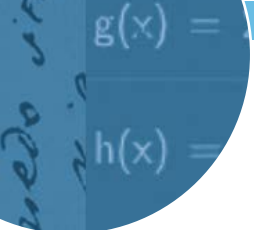
Ambos escenarios configuran tres ejes claros para la definición de la política educativa nacional para la escuela secundaria en relación con la enseñanza y la evaluación:

- la cuestión de la relevancia de los contenidos;
- la participación estudiantil;
- la reorganización institucional de la enseñanza en el marco de la institucionalización de formatos enmarcados en dispositivos de unidad pedagógica.

Tenemos la convicción de que estos desafíos colocan a las escuelas frente a una nueva oportunidad para pensar en los fundamentos de lo que enseñan y en las subjetividades, intereses y necesidades de las y los estudiantes convocados a los proyectos educativos.

La política definida en el marco de la Dirección Nacional de Educación Secundaria entiende a la enseñanza como un proyecto eminentemente didáctico y político, abierto a la posibilidad de múltiples formas de representar la enseñanza en el sentido de construir nuevos caminos hacia los aprendizajes de las y los estudiantes. Nos preocupa y ocupa tanto la necesidad de garantizar que las y los estudiantes puedan recorrer articuladamente el egreso de la escuela primaria y su ingreso a la secundaria, como el egreso efectivo del nivel secundario (sin descuidar, además, la coyuntura que nos atraviesa). Y que lo hagan en el marco de proyectos que atiendan a la construcción de ciudadanía, a la continuidad de los estudios superiores y/o a la vinculación con el mundo del trabajo en el marco de articulaciones que prioricen los aspectos formativos de los diversos campos laborales y la construcción de conocimientos que se insertan en redes locales y globales de innovación científica y tecnológica.

También nos preocupa y ocupa la relevancia de los contenidos que la escuela secundaria enseña y su vinculación con la contemporaneidad como posibilidad de construir proyectos que convoquen a la participación estudiantil, que ofrezcan condiciones reales para establecer compromisos compartidos entre docentes y estudiantes en relación con las trayectorias escolares.



CRITERIOS PARA UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE LA EVALUACIÓN

Las condiciones de enseñanza y la diversidad de las trayectorias educativas

Las políticas de enseñanza que bregan por la continuidad de las trayectorias escolares demandan la proliferación de propuestas de enseñanza planificadas institucionalmente y sustentadas en la certeza de que todas y todos pueden aprender. En este marco, **las prácticas evaluativas se construyen en profunda solidaridad con las condiciones de enseñanza que las anteceden y los aprendizajes movilizados.**

En este sentido, sostenemos que la evaluación en la escuela secundaria debe aportar información sobre la marcha de los aprendizajes tanto como los elementos fundamentales que permitan tomar decisiones fundadas y racionales sobre el proceso de enseñanza. Es decir, se trata de pensar la evaluación como una estrategia para obtener información y tomar decisiones didácticas que permitan:

- definir el contenido y el sentido de las situaciones de enseñanza que promoverán los avances en el marco de una secuencia;
- retomar aspectos aún pendientes en la construcción de los objetos para diseñar situaciones que los ubiquen en nuevos contextos y/o que habiliten las sistematizaciones necesarias;

- relevar el estado de conocimientos en relación con los temas que serán objeto de la secuencia;
- identificar los conocimientos seguros, contruidos y aprendidos en un punto intermedio de una secuencia de enseñanza;
- ponderar y acreditar resultados de diferentes tramos de aprendizajes para verificar y certificar los conocimientos.

Es importante resaltar que **la explicitación de los criterios que orientan los procesos de evaluación así como su comunicación y la concertación de acuerdos con los implicados dota de validez y fiabilidad⁶ a esos procesos.**

Por esta razón, entendemos que asumir la perspectiva de la evaluación formativa supone diseñar propuestas que apuesten siempre por la construcción de la autonomía intelectual como una condición ineludible para que, quienes se encuentran en situación de aprendizaje, obtengan una posición de producción y dominio con respecto al conocimiento. Estar atentos al juego intelectual de las y los estudiantes es reconocer en cada uno y cada una un sujeto autónomo que produce más allá de la nota: un sujeto que resuelve, discute, escucha, revisa, critica, acepta, acuerda y/o rechaza (Sadovsky, 2005).

Desde este marco, una práctica evaluativa inclusiva debe contemplar **la disponibilidad de una amplia gama de situaciones que permitan a docentes y estudiantes valorar los progresos y concertar los avances conforme la finalidad de la evaluación como proceso.** Con esto queremos enfatizar la planificación de la evaluación, es decir, el diseño de situaciones específicamente contruidas para recoger una información que se considera relevante como indicadora de los progresos de los aprendizajes y de la eficacia de las prácticas de enseñanza.

Estas consideraciones tienen el sentido de poner en discusión ciertas prácticas que, por ejemplo, consideran la evaluación sólo en términos de la finalidad sumativa y como una instancia final diferenciada del proceso de enseñanza. En ellas, los exámenes o pruebas que se concretan como culminación de un trayecto persiguen la finalidad de calificar y seleccionar con vistas a la promoción prescindiendo de la participación de las y los estudiantes y, por consiguiente, resignando el componente formativo que una práctica

⁶ La evaluación es válida si lo que se ha evaluado corresponde con lo que se quería evaluar. La evaluación es fiable cuando se reduce la variabilidad intra e interindividual.

evaluativa de calidad puede ofrecer en términos de la construcción de sentido sobre los objetos y las prácticas que han sido organizados en la propuesta.

Los aprendizajes para tomar decisiones sobre la enseñanza y enseñar a estudiar

Se trata de **establecer las expectativas y los desafíos posibles para cada estudiante en profundo diálogo con las condiciones de enseñanza ofrecidas institucionalmente**. Siguiendo esta perspectiva, la posibilidad, por ejemplo, de distinguir aprendizajes ubicados en un nivel más exploratorio y grupal de aprendizajes sobre los cuales es posible esperar un nivel mayor de autonomía involucra un tipo de trabajo pedagógico que toma las **progresiones de los aprendizajes como marco** para la planificación de la enseñanza y la evaluación continua.

Tomar como marco las progresiones de los aprendizajes involucra siempre un tipo de trabajo didáctico que relaciona los asuntos centrales de la enseñanza de los contenidos con los posibles modos de resolución que pueden desplegarse. En este sentido, una progresión marca un recorrido posible, en el que las situaciones enmarcadas en secuencias promueven el despliegue de diversas estrategias que dan cuenta de aproximaciones sucesivas a los objetos en el sentido de mayores niveles de complejidad e integralidad de los conocimientos.

A su vez, involucrar a las y los estudiantes en la evaluación de la marcha de los aprendizajes habilita la posibilidad de construir una posición de dominio respecto de los conocimientos e identificar el propio estado de situación con relación a los objetos que son parte de los proyectos de enseñanza. La construcción de esa posición de dominio respecto de los conocimientos solo es posible si el proyecto de enseñanza asume la centralidad del estudio como parte constitutiva de la tarea pedagógica. Se trata de enseñar a estudiar.

Toda práctica evaluativa de calidad debe ofrecer diversas oportunidades para la formación de las y los estudiantes en la autoevaluación y evaluación entre pares

La evaluación se entreteje también con el proceso de aprendizaje, entendido este como una serie de aproximaciones sucesivas a los objetivos establecidos en la marcha de la enseñanza. En este sentido, los objetivos formulados y anticipados en la propuesta de enseñanza requieren de una clara explicitación conjuntamente con las estrategias para alcanzarlos. Así, las aproximaciones sucesivas a ellos no se dan de forma casual sino en el marco de sistemas de intentos de solución, dependiendo del grado de sistematización, del conocimiento de las y los estudiantes, de los logros parciales hasta cierto punto intermedio de la propuesta y de la distancia respecto del objetivo final.

La participación de las y los estudiantes en este proceso, desde prácticas que las y los movilicen intencionadamente hacia la construcción de una posición respecto del sentido de avance de la trayectoria, promueve una comprensión profunda de la relación entre los objetivos de la propuesta de enseñanza y las estrategias para alcanzarlos; es en este punto donde la evaluación puede devenir en autoevaluación. La evaluación, en su origen externa por corresponder a las decisiones de las y los docentes, se convierte en autoevaluación cuando sus procesos son internalizados por las y los estudiantes; por esta razón la convocatoria a participar en el proceso de construcción de la evaluación y el acuerdo sobre los esfuerzos que demandará su concreción deben estar acompañados sistemáticamente por información sobre los resultados parciales, por instancias de reflexión y análisis sobre los errores, su localización y la adecuación de las estrategias para poder sortearlos.

En suma, orientar toda práctica de evaluación hacia la autoevaluación requiere de la planificación de instancias de retroalimentación que recuperen las formulaciones y avances de las y los estudiantes y las devoluciones a cargo de las y los docentes. Ese juego entre enseñanza, evaluación y autoevaluación garantiza que la propuesta de enseñanza constituya una genuina experiencia formativa.

Las fuentes de información y los instrumentos de evaluación

Las diversas propuestas que conformen la oferta educativa de la escuela secundaria deben organizar la enseñanza al calor de la definición y explicitación de las fuentes de información y los instrumentos con que será posible evaluar la marcha de los aprendizajes.

No es pretensión de este documento presentar con exhaustividad esas fuentes e instrumentos; en todo caso, nos importa, frente a esa variedad de recursos, definir los criterios que reúne una práctica evaluativa de calidad. Sin dudas, estos procesos conllevan una serie de decisiones en relación con el instrumento con el que se evaluará y sus características, las consignas y su enunciación ajustada a los criterios y propósitos definidos durante la enseñanza, y las condiciones en las que se realizarán las actividades de evaluación: qué se quiere evaluar, cómo se evaluará y bajo qué condiciones.



CRITERIOS PARA LA PROGRAMACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES

Priorización de contenidos según el anexo I de la Res. CFE N° 367/20

El marco de referencia provisto por las Res. CFE N° 367/20 (anexo I) y 368/20 y normativas jurisdiccionales constituyen la primera fuente para la definición de los criterios, propósitos, contenidos y objetivos para la programación de la evaluación.

En ese marco, nos interesa destacar la idea de “asuntos a tratar” especificada para cada una de las áreas y/o disciplinas porque provee criterios que ajustan las operaciones de selección y priorización de contenidos a la pregunta por el sentido de lo que se enseña y se aprende en la escuela secundaria.

Esta perspectiva busca poner en discusión la enumeración de temas o contenidos abarcados en planes o programas como única herramienta para la definición de un programa para la reorganización y la intensificación de la enseñanza. Proponemos, en cambio, la elaboración de recorridos o itinerarios pedagógicos que asuman la centralidad de los modos de conocer propios de las disciplinas y la centralidad de la enseñanza como ejes organizadores de la experiencia formativa para la continuidad pedagógica en el nivel secundario, asumiendo como fundamentos los sustentos, los

criterios de validación y las herramientas que permiten producir conocimientos en los diferentes campos de las ciencias.

En todo caso, la cuestión epistémica que supone la tarea institucional de priorización y reorganización de saberes debe incorporar también profundas reflexiones sobre los tipos de experiencia que favorecen modos de relacionarse con los conocimientos desde la relevancia y la construcción de sentido.

Progresiones de aprendizajes

Reflexionar y definir cómo progresan los aprendizajes en el marco de una propuesta de enseñanza implica poner en relación todo aquello que una o un estudiante sabe en cierto punto de un tramo de aprendizaje, las intervenciones didácticas que pueden provocar avances frente a lo no disponible en sus repertorios de saberes y conocimientos, y las estrategias para el abordaje de la diversidad de la clase, con los marcos curriculares que definen los contenidos de enseñanza a nivel nacional y jurisdiccional. En este sentido, la definición de estas progresiones resulta un instrumento clave para el despliegue de unas prácticas de enseñanza y de evaluación ajustadas a las necesidades de las trayectorias y situadas en el centro de los desafíos y las expectativas de logro que corresponden a cada tramo de la obligatoriedad de la secundaria: el ingreso, la permanencia y el egreso efectivo.



EVALUACIÓN, SISTEMAS DE CALIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN

Institucionalizar acuerdos colectivos sobre la evaluación que incluyan a las y los estudiantes

Las decisiones sobre la evaluación y sus procesos deben sustentarse en **acuerdos colectivos entre docentes y estudiantes**. Esos acuerdos suponen una reflexión sobre los propósitos formativos de cada disciplina y/o área y la explicitación de los criterios y objetivos con que se organizarán las propuestas así como la clarificación de los esfuerzos que se espera que las y los estudiantes desplieguen a lo largo de un trayecto. Ya presentamos aquí las razones por las cuales se considera que una buena práctica de evaluación involucra la formación para la autoevaluación. Agregaremos, entonces, que promover el compromiso con el avance de las trayectorias permite que las y los estudiantes ubiquen las situaciones de aprobación y reprobación más allá de las apreciaciones personales de las y los docentes. En efecto, afirmamos que cuando las prácticas de evaluación sólo remiten a operaciones cuantitativas que se concretan al finalizar un tramo de aprendizajes, las representaciones que circulan en torno a la evaluación y sus resultados sólo identifican docentes con quienes es posible aprobar y docentes con quienes no. Es importante resaltar que esta escisión entre la evaluación y los aprendizajes siempre se erige en detrimento de la formación general y también en relación con la formación específica que el conocimiento disciplinar demanda.

A su vez, sostener esta perspectiva de la evaluación implica la construcción de un sujeto colectivo que toma decisiones y asume responsabilidades respecto de los procesos de enseñanza y de evaluación. Se trata de pensar la evaluación en los términos de un profundo diálogo entre los propósitos formativos de las disciplinas y las trayectorias educativas. Las decisiones sobre la continuidad y la promoción acompañada –es decir, las decisiones sobre las trayectorias– son decisiones de política institucional que demandan la definición clara de un sujeto colectivo que toma decisiones, asume responsabilidades y acompaña las trayectorias de modo colegiado. De esta manera, las trayectorias no quedan sujetas a la suerte individual de las y los estudiantes.

Cambiar el modo en que se asignan las calificaciones

Los sistemas de calificación, es decir, la escala y el tipo de calificación que se adopten, deben reflejar siempre la evaluación en proceso de manera de evitar la instalación de una perspectiva de la evaluación que la reduzca a una operación cuantitativa, como mero promedio aritmético. Por el contrario, considerar la evaluación en la trama de la enseñanza conlleva la posibilidad de ubicar el proceso de asignar calificaciones como apreciación cualitativa y construida colectivamente entre docentes y estudiantes. Esto implica clarificar:

- ¿En qué medida las calificaciones estarán basadas en criterios explícitos?
- ¿En qué medida la evaluación cualitativa antecede a la propia calificación?
- ¿En qué medida las y los estudiantes participan del proceso de calificación?

Concretar la acreditación como un proceso parcial y progresivo

Esto requiere la definición clara de los propósitos de enseñanza y la anticipación eficaz de las condiciones en las que los aprendizajes se desplegarán. Por consiguiente, la no acreditación demanda el reflejo de instancias previas de seguimiento, tutorías y apoyo.

La promoción acompañada como nueva oportunidad para los aprendizajes

Las decisiones en relación con la promoción acompañada se fundamentan en una mirada integral y prospectiva de las trayectorias. En este sentido, reflexionar acerca de cuál es la trayectoria más adecuada para que la o el estudiante continúe implica el diseño de trayectos que atienden a los ritmos, las necesidades y los intereses de las y los estudiantes. La intensificación de la enseñanza y la posibilidad de reagrupar las trayectorias con sentidos novedosos y diversos constituyen estrategias del dispositivo de promoción acompañada.

El dispositivo de promoción acompañada siempre implica una reorganización institucional y didáctica de la enseñanza cuya finalidad es la habilitación del pasaje de un tramo hacia otro en relación con los criterios generales establecidos en el marco de una unidad pedagógica.

Tomemos como ejemplo el escenario 2020-2021 referido a la matrícula de ingresantes en la escuela secundaria. En este marco, las definiciones que se tomen para la planificación de la enseñanza y, eventualmente hacia mitad de año, la definición del sentido y el alcance del dispositivo de promoción acompañada requieren un trabajo colegiado de ambos niveles conducente a la sistematización de:

- Las decisiones que se tomaron en el último año de la escuela primaria en relación con la priorización curricular.
 - Sentidos y propósitos de las definiciones sobre la priorización de contenidos. Redefiniciones y ajustes durante la segunda parte del ciclo lectivo 2020.
 - Circulación de los conocimientos, representación y contextos privilegiados en los abordajes.
 - Tipos de interacciones, entre pares y con el/la docente, sentidos e intensidad.
 - Indicadores de avance en relación con los contenidos de cada área.
- Planificación institucional de las acciones luego del primer relevamiento.
 - ¿Cómo recuperar ciertos contenidos del egreso de la escuela primaria en las primeras semanas de 1er año?
 - ¿Cómo hacer avanzar los conocimientos? ¿Con qué repertorios de enseñanza es posible abordar la tarea de recuperar los saberes disponibles y con qué propuestas es posible hacer avanzar los aprendizajes?

Luego de este relevamiento y el análisis e interpretación que se realice en torno a la evidencia será posible establecer cuáles son las trayectorias más adecuadas para la continuidad y, en el marco de los propósitos fijados para la unidad pedagógica del ciclo básico, definir la promoción acompañada como una estrategia para intensificar la enseñanza conforme las necesidades de las trayectorias y asegurar su continuidad.

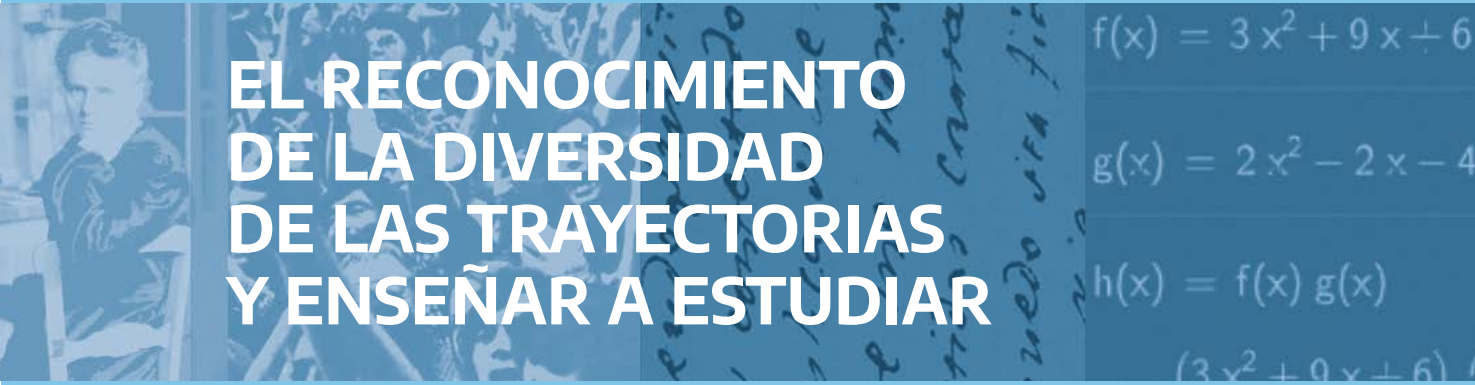
Plasmar la política de evaluación en el PMI

Los equipos directivos y de supervisión tienen la responsabilidad de generar condiciones para garantizar la continuidad de estos espacios de trabajo institucional: ajustar las cajas horarias para favorecer los momentos de encuentro, convocar al personal docente para que se sume a las tareas planteadas, propiciar acciones de seguimiento y análisis de los resultados de las diversas estrategias implementadas, participar en la construcción de acuerdos, redefinir tareas docentes y brindar asesoramiento. Como esta exigencia demanda dedicación constante, es necesario incluir en estos equipos de trabajo perfiles específicos que se encuentren aportando al acompañamiento institucional, la formación situada o tareas tutoriales de acompañamiento al estudio.

Para poder concretar las definiciones políticas de la enseñanza y la evaluación es necesario relevar institucionalmente los grados de avance en relación con los procesos de:

- a. reorganización institucional de la enseñanza;
- b. reorganización curricular de la enseñanza;
- c. reorganización del tiempo escolar conforme a escenarios pedagógicos diversos;
- d. reorganización y continuidad de las trayectorias escolares.

Este relevamiento permitirá caracterizar o describir de manera exhaustiva el lugar donde se sitúa cada institución respecto de las definiciones federales del 2020 y planificar estratégicamente sus acciones de acuerdo con los objetivos de la política de articulación entre niveles. El apartado “La gestión institucional en el marco de los acuerdos federales 2020” profundiza en las dimensiones e indicadores a evaluar para establecer el punto de partida institucional.



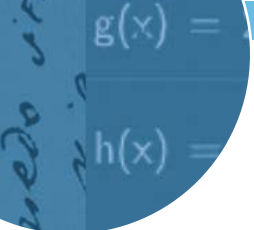
EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD DE LAS TRAYECTORIAS Y ENSEÑAR A ESTUDIAR

$$f(x) = 3x^2 + 9x + 6$$

$$g(x) = 2x^2 - 2x - 4$$

$$h(x) = f(x) \cdot g(x)$$

$$(3x^2 + 9x + 6) \cdot (2x^2 - 2x - 4)$$



ENSEÑAR A ESTUDIAR COMO PROYECTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA INTELECTUAL

Partimos de la convicción de que “una enseñanza centrada en mostrar, informar, solicitar ejercitación, presentar técnicas y evaluar es insuficiente para provocar los aprendizajes; y que, para que estos sucedan, se requiere un tiempo de trabajo y estudio –también en el aula– por parte de los alumnos” (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997).

Diversas voces ya han señalado la injusticia de evaluar a las y los estudiantes por aquello que la escuela no enseñó, o bien, exigir ciertos aprendizajes habiendo ofrecido la misma propuesta de enseñanza para todos bajo el supuesto de la igualdad. Nuestra perspectiva es la que asume “el estudio como el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje” (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997). Compartimos la idea de que la igualdad de la enseñanza no alcanza para que haya justicia educativa y que la tarea de estudiar no puede quedar solamente bajo la responsabilidad de las y los estudiantes. Es tarea de la enseñanza la determinación del objeto que se ha de estudiar y la definición de las prácticas que conformarán ese recorrido. Sólo desde una enseñanza que asume la centralidad de estas propuestas es posible construir mejores prácticas evaluativas y aprendizajes que siempre dejen a las y los estudiantes en mejores condiciones para avanzar y continuar sus trayectorias.

En este sentido, impulsamos una perspectiva que interpele las prácticas de evaluación centradas en el control por aquellas que promuevan un verdadero intercambio intelectual con las y los estudiantes. **Esto supone diseñar propuestas que apuesten siempre por la**

construcción de la autonomía intelectual como una condición ineludible para que, quienes se encuentran en situación de aprendizaje, obtengan una posición de producción y dominio con respecto al conocimiento. Estar atentos al juego intelectual de las y los estudiantes es reconocer en cada uno de ellos un sujeto autónomo que produce más allá de la nota: un sujeto que resuelve, discute, escucha, revisa, critica, acepta, acuerda y/o rechaza (Sadovsky, 2005).

Por esta razón, consideramos imprescindible la responsabilidad de la enseñanza de los contenidos y las prácticas vinculadas con la tarea de estudiar, reconociendo la heterogeneidad de las trayectorias de estudio de las y los estudiantes y ofreciendo propuestas que tomen como punto de partida esa diversidad. Queremos aportar a una mirada que considere los aprendizajes como herramientas para establecer expectativas y desafíos posibles para cada estudiante en profundo diálogo con las condiciones de enseñanza ofrecidas institucionalmente y más allá de los trimestres: ¿este estudiante progresa en dirección a aquello que se espera?, ¿en qué medida lo que sabe actualmente lo pone en mejores condiciones para seguir aprendiendo?, ¿qué aspectos/tareas de las propuestas de enseñanza puede resolver con mayor autonomía, cuáles aún no?, ¿incorporó nuevas formas de representación?, ¿nuevos conceptos?

Desde este marco, consideramos que la planificación del tiempo escolar que sigue debe incluir la definición de situaciones que permitan recuperar el estado de los conocimientos de las y los estudiantes.⁷ Lo planteamos en el sentido de distinguir aprendizajes que están en un nivel más exploratorio y grupal de aquellos aprendizajes de los cuales se espera mayor autonomía, y también de relevar los aprendizajes con el propósito de incorporar las ideas y representaciones involucradas en las diversas resoluciones iniciales. Esto supone **planificar el estudio como un aspecto formativo central de la escolaridad secundaria** como una nueva oportunidad para que las y los estudiantes “estabili-

7 La **evaluación formativa** permite relevar la información acerca de las progresiones en los aprendizajes de las y los estudiantes y de la eficacia de las prácticas de enseñanza y posibilita realizar ajustes e incide sobre las acciones educativas subsiguientes. Por lo tanto, también es diagnóstica. En relación con la **evaluación diagnóstica**, Palau de Maté (2005) establece otras diferencias en relación con las finalidades de la evaluación: Diagnóstico inicial: permite relevar los conocimientos que han adquirido en años anteriores. Diagnóstico continuo: permite relevar la información acerca de los conocimientos de las y los estudiantes a fin de reorganizar los dispositivos de enseñanza y ponderar resultados parciales de los aprendizajes. Acreditación: permite verificar resultados y certificar los conocimientos.

cen y se familiaricen con los conceptos que ya aprendieron, con los que ya tuvieron una primera interacción, enfrentados a la resolución de ejercicios que conlleven a una reutilización de conceptos y técnicas ya aprendidas” (GCBA, 2000).

Dos puntos para enfatizar:

1. El relevamiento de saberes implica analizar las condiciones de la enseñanza al nivel de los conocimientos de las y los estudiantes, lo que requiere de un proceso de reconstrucción por parte de las profesoras y los profesores que sitúa su tarea en el marco de un verdadero trabajo epistemológico y didáctico de **desnaturalización de los conocimientos correspondientes a cierto dominio, a cierta disciplina**. ¿Qué problemas, casos, situaciones, preguntas son potentes para que las y los estudiantes estudien y comprendan el funcionamiento de las cuestiones involucradas en ciertas teorías? Situaciones que parecen similares en relación con las herramientas que involucran, ¿presentan el mismo grado de complejidad desde la perspectiva de las y los estudiantes? ¿Qué estrategias pondrán en juego a la hora de abordar las propuestas? ¿Con qué grado de explicitación lo harán? ¿Qué asuntos de la propuesta pueden quedar a cargo de las y los estudiantes para ser reconstruidos por ellas y ellos y cuáles requieren de las explicaciones e intervenciones de las y los docentes de manera de garantizar el acceso? ¿Cuáles son las relaciones que se pondrán en juego entre lo disponible y lo nuevo?
2. A su vez, en relación con el estudio, si bien una parte supone el trabajo personal de la o el estudiante, **el componente esencial del proceso es colectivo**. En este documento solo mencionaremos las notas distintivas y generales de un tipo de propuesta que se hace cargo de la enseñanza del estudio: el tiempo de trabajo sostenido, explícito, sistemático, consciente y organizado intencionalmente para la transformación progresiva de lo novedoso en lo conocido.

A su vez, las situaciones de estudio siempre se orientan a la toma de conciencia de lo que se está aprendiendo, por ejemplo, a partir de la explicitación de las nuevas relaciones y las técnicas que les dieron lugar; a partir del registro, la explicación y el análisis de los procedimientos suscitados; a partir de la vinculación con otros contenidos; a partir de los procesos de discusión, del registro de conclusiones, de actividades de evocación, documentación y construcción de memorias de clase, entre otras.



ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES

¿Todo lo que se enseña se evalúa? ¿Es posible evaluar progresos en los conocimientos en el terreno de los contenidos tratados a nivel más exploratorio? ¿Solo se evalúan resultados? ¿Cómo atrapar las prácticas de las y los estudiantes que exceden las maneras en que resuelven las situaciones que se les plantean? ¿Cómo relevar avances en torno al trabajo colectivo? ¿Es posible pensar, proponer y diseñar situaciones de evaluación que inviten a pensar más que a responder en un determinado tiempo cierta consigna?

Estos interrogantes constituyen algunos de los ejes que esperamos aportar para unas primeras reflexiones sobre la relación entre enseñanza y evaluación. Lejos de agotar este debate, buscamos instalarlo con el optimismo de la buena oportunidad que la excepcionalidad nos brinda y reorientar así las decisiones que permitan “liberar al currículo de algunas prácticas de evaluación” (Litwin, 2013) y, en cambio, privilegiar las que guarden las siguientes marcas:

- 1. Debería estimular las mejores producciones de las y los estudiantes.** Esto implica una evaluación enmarcada en la enseñanza, diseñada al calor del clima, el ritmo y los tipos de actividades usuales de la clase, una evaluación sin sorpresas y que siempre presenta consecuencias positivas para los apren-

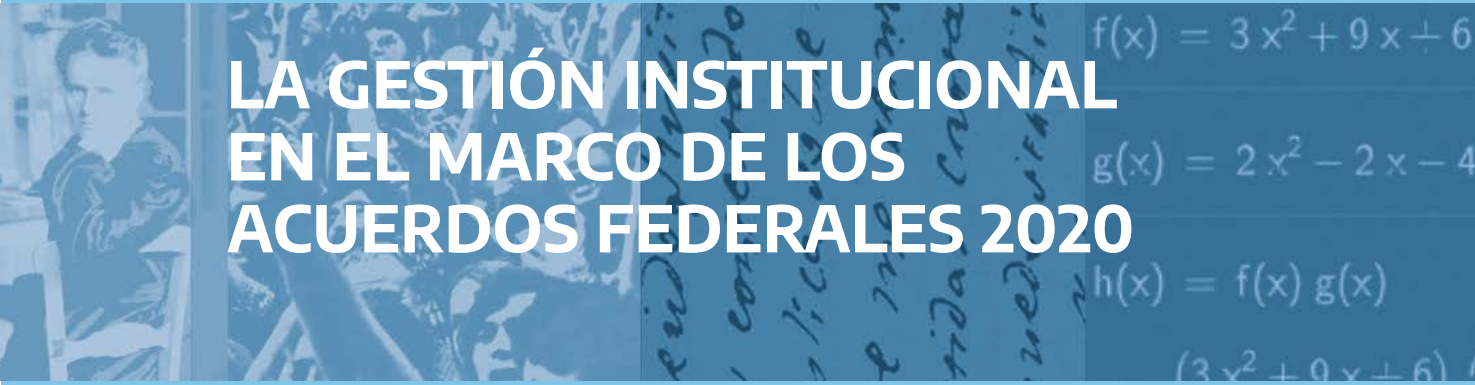
dizajes, es decir, una evaluación que otorga confianza y genera espacios para que los aprendizajes fluyan y se expresen.

2. **Debería devolver información sobre la marcha de los aprendizajes, el reconocimiento de las posibilidades, los límites, los aspectos originales de sus producciones, sin confundir estos procesos con la acreditación.** Generalmente, las y los estudiantes suelen reconocer docentes que aprueban o docentes que reprobaban con independencia de la relación que sostienen ellos mismos con los saberes que conforman los diferentes campos de conocimientos. Estamos impulsando prácticas evaluativas que también construyan conocimiento sobre la propia biografía de aprendizaje.
3. **Su planificación y diseño deberían constituir un puente entre lo que esperan las y los estudiantes y lo que pretenden las y los profesores.** Se trata de dar lugar a la explicitación de las apreciaciones respecto de las evaluaciones y las valoraciones de modo cualitativo, así como también, en instancias previas, diseñar situaciones para construir y compartir con las y los estudiantes los criterios de evaluación de ciertos objetos y las prácticas que los suscitaron, promover reflexiones en torno a los dispositivos e instrumentos que mejor atrapan esos procesos y que resultan buenas herramientas para comunicar lo aprendido. Se trata de ingresar a las y los estudiantes en el codiseño de la evaluación como instancia de revisión, repaso y toma de conciencia sobre lo aprendido.

¿Es posible, en esta vuelta que demanda el ciclo 2021, prolongar la vida de aquellos conocimientos que fueron objeto de las propuestas durante el tiempo de aislamiento, formulando ahora situaciones de enseñanza que prioricen los problemas, los contextos, las representaciones, las interacciones que tuvieron baja intensidad para los aprendizajes de las y los estudiantes? ¿Qué valor puede tener volver sobre lo que se ha hecho hace algún tiempo y relacionarlo con lo que se está haciendo actualmente?

Para finalizar, compartimos esta idea: “Insertar el trabajo de un momento pasado en un proyecto de enseñanza que abarque el presente supone: por una parte, la oportunidad de revisar aquellas cuestiones que no se han comprendido en el momento que se han trabajado; por otra parte, resituar en la clase y para todos los alumnos una

perspectiva que trascienda la tarea diaria y que, por ese motivo, genere mejores condiciones para que ellos puedan elaborar un proyecto personal de aprendizaje. **Volver hacia atrás para mirar el presente y vislumbrar el futuro significa inventar en la clase un tiempo que, al no ser lineal y acumulativo, acompañe mejor el proceso de aprendizaje de los alumnos.** Al evocar un tema se lo hace vivir durante más tiempo en la clase” (Sadovsky, 2005).



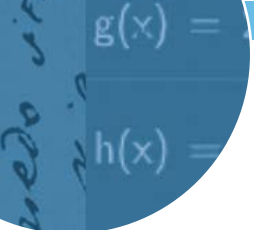
LA GESTIÓN INSTITUCIONAL EN EL MARCO DE LOS ACUERDOS FEDERALES 2020

$$f(x) = 3x^2 + 9x + 6$$

$$g(x) = 2x^2 - 2x - 4$$

$$h(x) = f(x) \cdot g(x)$$

$$(3x^2 + 9x + 6) \cdot (2x^2 - 2x - 4)$$



En este capítulo presentamos una sistematización de las definiciones políticas emanadas de las resoluciones del CFE 366/20, 367/20, 368/20, y 369/20 y anexos. Se trata de una serie de indicadores que pueden resultar útiles para realizar un relevo del estado de situación de las políticas y acciones institucionales. En este cuadro, la articulación entre las definiciones políticas y las condiciones institucionales se presentan como escenarios teóricos posibles. Resaltamos que estos escenarios pretenden abordar la complejidad material, técnica y pedagógica de los procesos de reorganización institucional de la enseñanza. Las categorías no responden a compartimentos estancos, sino a posibles ejes para la construcción colectiva del punto de partida institucional, con la mirada puesta en el desarrollo de estrategias en cada una de las dimensiones propuestas.

El diagnóstico a partir de la evaluación de esta matriz podrá brindar orientaciones para la redefinición de objetivos y estrategias en el corto y mediano plazo. El propósito es acompañar a las instituciones en el rediseño de las propuestas educativas y su implementación de acuerdo con el marco político-pedagógico definido por consenso del Consejo Federal de Educación. Algunos conceptos clave abordados por el CFE fueron: la unidad pedagógica y la promoción acompañada; la estructuración ciclada de la escuela secundaria y la planificación sobre escenarios de alternancia.

Esta matriz tiene como objetivo orientar a los equipos directivos en la planificación institucional y busca ser una hoja de ruta general sobre las líneas político-pedagógicas para la escuela secundaria.

Presentamos, entonces, un cuadro con **dimensiones** que reflejan puntos sobresalientes de las resoluciones del CFE e **indicadores** que permitirían hacer un recorrido y realizar una evaluación del punto de partida institucional en cada una de las cuestiones relevantes.

Dimensiones	Indicadores	Los procesos de reorganización 2021 atienden la situación de excepcionalidad desde modificaciones de la normativa vigente y/o de los procesos certficativos	Los procesos de reorganización 2021 atienden la situación de excepcionalidad y a su vez se orientan hacia la transformación de la escuela secundaria sobre la base de acuerdos que modifican algunos aspectos del modelo organizacional y/o de las propuestas formativas.	Los procesos de reorganización 2021 constituyen una plataforma de acuerdos institucionales para la concreción progresiva de la transformación de la escuela secundaria en todas las dimensiones. Estos acuerdos dan marco para la redefinición de las pautas de evaluación y acreditación, los regímenes académicos y las propuestas pedagógicas.
Reorganización institucional de la enseñanza	<i>Organización de canales de comunicación entre directivos y docentes y entre docentes, tutores y preceptores con estudiantes y sus familias.</i>	La institución sostiene solo canales de comunicación básicos (por ejemplo, correo electrónico institucional).	La institución revisa periódicamente los canales de comunicación que utiliza e incorpora nuevos canales como respuesta a la excepcionalidad.	La institución incluye en su proyecto institucional el despliegue de canales de comunicación en diversos soportes según las necesidades institucionales: redes sociales, blogs, correo institucional, grupos de mensajería instantánea, y abarca otros canales de comunicación comunitarios (radio, periódicos zonales).
	<i>Conformación de redes de comunicación, interacción y colaboración en relación con las propuestas, los criterios y las decisiones institucionales.</i>	Aún no se identifican alternativas de comunicación, interacción y colaboración en distintos soportes como parte de la respuesta institucional a la reorganización de la enseñanza.	Se exploran alternativas comunicativas en distintos soportes. Se comunican disposiciones y normas en sentido vertical.	Integra en espacios de trabajo institucional la formación en el uso de diversos canales de comunicación. Se busca fortalecer la comunicación entre directivos y docentes y entre docentes, tutores y preceptores con las y los estudiantes y sus familias. Se fomenta la creación de espacios presenciales y/o virtuales para el encuentro con los distintos equipos docentes. Los acuerdos se comunican a la escuela y a las familias.
	<i>Acciones de planificación estratégica situacional.</i>	La planificación de la enseñanza se da en el marco de cada disciplina y/o asignatura. La enseñanza y la evaluación permanecen como procesos desvinculados. La acreditación se sostiene en el marco de los propósitos de cada disciplina y las definiciones sobre la promoción aún se producen de manera fragmentada por asignatura. Se entien- de la calificación en términos cuantitativos como promedio aritmético.	La institución planifica estrategias diversificadas de enseñanza de acuerdo a las necesidades de las trayectorias educativas. Existen espacios de reflexión institucional sobre los procesos de enseñanza y evaluación. Los acuerdos sobre la promoción y la acreditación forman parte de una política institucional sostenida por equipos docentes y de gestión que conforman un sujeto de responsabilidad respecto de las trayectorias. Se considera la promoción acompañada según propuestas de intensificación de la enseñanza. El modo en que se asignan las calificaciones supone criterios explícitos y acordados que siempre están precedidos por los criterios de la evaluación formativa.	La institución incluye en su proyecto institucional la planificación y gestión de estrategias diversas, producto de acuerdos institucionales. Estos acuerdos involucran una perspectiva pedagógica que: • ubica el pasaje entre los niveles primario y secundario en un ciclo sostenido de enseñanza; • organiza el ciclo básico como unidad pedagógica con propósitos específicos; • implementa dispositivos de acompañamiento a las trayectorias en el sentido de garantizar el egreso efectivo. Los acuerdos institucionales consolidan la responsabilidad institucional respecto de los procesos de evaluación. Los acuerdos superan visiones parciales y se ajustan a las trayectorias escolares. Los procesos de acreditación están fundamentados en información suficiente acerca de los aprendizajes. La explicitación de los criterios de valoración forma parte de una práctica institucional orientada hacia la justicia y la equidad. En el marco de las propuestas de enseñanza, la evaluación aporta información sobre los conocimientos disponibles, los avances y las posibilidades de recapitulación, y progresivamente se orienta a procesos de autoevaluación y coevaluación. Las propuestas de enseñanza aseguran instancias que permiten que las y los estudiantes lleguen a incorporar la información sobre los criterios de corrección de la evaluación. La calificación refleja evaluación en proceso. Impulsa proyectos diversos para apuntalar la reorganización integral de las trayectorias y su continuidad desde propuestas que aseguran procesos de intensificación de la enseñanza.

	<i>Readecuación de los perfiles profesionales en la escuela</i>	La institución mantiene el formato organizacional según las asignaturas y el puesto de trabajo de las profesoras y los profesores..	La institución ha logrado readecuar algunos perfiles (docentes coordinadores de asignaturas, equipos administrativos, preceptores, tutores, etc.), focalizando en el diseño de dispositivos de acompañamiento a las trayectorias interrumpidas y en situación de riesgo de continuidad.	La institución construye, de manera conjunta y coordinada entre el equipo directivo, una readecuación de perfiles y tareas que permite dar respuesta a escenarios diversos. La organización de las tareas involucra criterios sobre: • las condiciones de la enseñanza en la presencialidad; • las condiciones de la enseñanza en la no presencialidad; • criterios para el despliegue de propuestas en plataformas y redes sociales; • seguimiento de los procesos abarcados en propuestas multidisciplinarias; • apoyo a las trayectorias en situación de dificultad.
	<i>Inclusión de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza.</i>	El alcance y nivel de integración de las tecnologías es decidido individualmente por cada docente. Se utilizan las tecnologías y los recursos digitales disponibles como transposición de la clase presencial y/o para el sostenimiento de tareas que se realizan individualmente.	Un docente o grupo de docentes asume la responsabilidad de las definiciones sobre la integración de las tecnologías en la enseñanza. Se utilizan plataformas, redes y/o recursos audiovisuales desde criterios que aseguran: • interacciones entre docentes y estudiantes y entre pares; • accesibilidad; • disponibilidad; • relevancia; • experimentación y creación colectiva.	Se adopta un enfoque estratégico para el planeamiento y la integración de tecnologías digitales. Participan diversos actores de la comunidad escolar, incluidas las familias, bajo el liderazgo del equipo de conducción escolar. La inclusión de tecnologías aparece como un apoyo fundamental para la continuidad de la enseñanza. Su presencia da cuenta de una perspectiva que trasciende usos instrumentales y crea condiciones para la instalación de narrativas diversas que aportan sentido y relevancia a los aprendizajes. El plan de inclusión de tecnologías de la institución está diseñado para trascender usos meramente instrumentales. Se avanza hacia el desarrollo de propuestas con tecnologías digitales que favorecen el diálogo y la construcción colectiva, y que ponen en juego conocimientos provenientes de campos y disciplinas diversas. Las tecnologías aportan inmersión en las propuestas y habilitan la circulación de múltiples narrativas.
	<i>Documentación de las trayectorias escolares.</i>	El equipo directivo aún no adoptó a la documentación como una estrategia prioritaria para el seguimiento de trayectorias educativas de las y los estudiantes. El registro tiene un carácter certificativo.	El equipo directivo valora la iniciativa de registro y documentación pero aún no promueve la práctica institucional de manera sistemática para el acompañamiento de las trayectorias escolares. Las y los docentes registran y documentan según su criterio pedagógico.	El equipo directivo orienta y acompaña el trabajo de registro y documentación de las trayectorias escolares. Esta producción constituye una práctica relevante y fundamental dentro de la institución. Existen diferentes soportes y formatos para documentar las trayectorias. Se incluye a las y los estudiantes en el proceso de registro y documentación.
Reorganización curricular de la enseñanza	<i>Revisión y selección de contenidos prioritarios a enseñar en el contexto actual.</i>	Los procesos de priorización de contenidos se enmarcan en los programas definidos por cada disciplina y corresponden a decisiones individuales.	Los procesos de priorización de contenidos se organizan en torno a las progresiones de los aprendizajes y los asuntos centrales de las disciplinas definidos en la Res. CFE 367/20 anexo y 368/20.	Las planificaciones fueron revisadas y rediseñadas según los criterios previstos en las Res. CFE 367/20 y 368/20 y anexos, las progresiones de los aprendizajes, la articulación entre niveles educativos, los contextos y las necesidades de las trayectorias.
Reorganización del tiempo escolar conforme escenarios pedagógicos diversos	<i>Estrategias para la diversificación de escenarios pedagógicos.</i>	La institución sostiene la organización del tiempo de acuerdo con los programas y/o planes de estudio de cada asignatura.	La institución avanza hacia estrategias que alcancen un mayor grado de inclusión de las trayectorias e integración de saberes. Se planifican espacios institucionales para apoyo específico a las trayectorias que se sostienen en el mediano plazo. Algunos proyectos de enseñanza habilitan el trabajo integrado de las disciplinas.	Los proyectos institucionales conforman el marco conceptual de propuestas diversas (disciplinares, multidisciplinarias, referidas a temáticas transversales, en vínculos con organizaciones de la sociedad civil, etc.) que se sostienen en el largo plazo e involucran el trabajo colectivo de docentes y estudiantes más allá de la organización según cursos o años. La diversificación de la enseñanza aporta nuevos ritmos a los aprendizajes: tutorías, encuentros de apoyo al estudio, seminarios de profundización temática, talleres, etc.

	<i>Uso de plataformas / aulas virtuales en las propuestas de enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias escolares reales.</i>	El espacio virtual de enseñanza implementado por la institución se utiliza principalmente como repositorio de las tareas y materiales bibliográficos de las asignaturas.	Las propuestas de enseñanza se integran en las plataformas y constituyen una unidad de sentido respecto del trabajo presencial. Los espacios virtuales apoyan la continuidad de los aprendizajes, ofrecen oportunidades para las interacciones y la exploración en profundidad de los conocimientos puestos en juego en el marco de las propuestas. Se observa un claro entramado con las propuestas de enseñanza definidas para las instancias presenciales y no presenciales. Las producciones de las y los estudiantes se proponen en distintos formatos digitales, multimodales según los intereses de las y los estudiantes.	La institución reformula y/o resignifica la integración de las plataformas y aulas virtuales institucionales en las propuestas de enseñanza. Equipos específicos de docentes tienen a su cargo la curaduría o producción de contenidos. El trabajo en las plataformas o con contenidos digitales específicos se incluye como apuesta al fortalecimiento de prácticas vinculadas con la profundización y el estudio de temáticas diversas. Los diversos recursos digitales que se ofrecen promueven la construcción de una creciente autonomía de las y los estudiantes en relación con la organización de los tiempos y los modos de estudio, la identificación de los temas en los que se encuentran trabajando, las posibilidades de sistematización de los conocimientos construidos y la elaboración de redes de sentido que conecten los problemas, las prácticas desde los que fueron abordados y los conceptos que los definen. Existe una apropiación integral de las tecnologías digitales y se planifica su inserción en diversos aspectos institucionales (gestión institucional pedagógica, evaluación, entre otros). Existen estrategias definidas para la documentación y la comunicación de las propuestas de enseñanza.
Reorganización y continuidad de las trayectorias educativas				La idea de intensificación de la enseñanza habilita un juego institucional que promueve modos diversos para la escolarización. • Agrupamientos flexibles según procesos de reorganización de las trayectorias escolares que rompen con la correspondencia edad, curso, asignatura. • Conformación de equipos pedagógicos que sostienen proyectos en el mediano plazo. • Consolidación de espacios de apoyo a los procesos de estudio.
	<i>Agrupamientos flexibles.</i>	Los agrupamientos se basan en la organización graduada y por disciplinas. Cada profesora o profesor define su estrategia de continuidad.	La institución despliega criterios y estrategias para promover agrupamientos diversos tendientes a trascender la correspondencia edad y curso. Se definen trayectorias para fortalecer los procesos pedagógicos y didácticos interrumpidos en 2020. A su vez, el marco de la Unidad pedagógica 2020-2021 es usado para la instalación de otro juego institucional que habilita la planificación colegiada de la enseñanza y la definición de propósitos de ciclo que conforman el marco institucional de dispositivos pedagógicos que promueven avances, que sostienen o revinculan en los casos que fuera necesario.	La institucionalización de la unidad pedagógica y la estructuración ciclada se concreta en el marco de la diversificación de la enseñanza. Esto posibilita la emergencia de agrupamientos novedosos de las trayectorias. Los criterios que definen los agrupamientos se ajustan a: • los procesos de enseñanza interrumpidos en 2020; • la circulación de saberes comunes en el marco de propuestas que integran disciplinas y/o áreas curriculares; • la posibilidad de promover interacciones entre pares que guardan relaciones asimétricas respecto de los saberes en juego; • la posibilidad de trabajo colegiado entre equipos de docentes. El proyecto institucional evidencia la planificación de espacios de reflexión institucional y el trabajo en proyectos que promueven agrupamientos que rompen la correspondencia usual asignatura / curso / edad.

	<i>Construcción de ciudadanía.</i>	Los proyectos institucionales abordan temáticas que permiten pensar y construir sentidos desde el horizonte de justicia, igualdad y equidad.	Los proyectos institucionales abordan temáticas que permiten pensar y construir sentidos desde el horizonte de justicia, igualdad y equidad. A su vez, la perspectiva institucional evidencia fundamental la inclusión de problemas actuales del campo de la ciencia, la tecnología y/o del mundo contemporáneo.	La construcción de ciudadanía crítica forma parte de la perspectiva institucional. Su inclusión se materializa tanto en los contenidos que se abordan desde los proyectos pedagógicos como en el marco de ampliación de la participación estudiantil en los procesos de definición sobre la enseñanza y la evaluación. Los proyectos institucionales dan cuenta de acuerdos que corresponsabilizan a estudiantes y equipos pedagógicos respecto de los tiempos y ritmos de organización de la enseñanza, los compromisos en relación con las entregas parciales y las devoluciones, los criterios de valoración y los instrumentos de evaluación que formarán parte del proceso integral destinados a: a) acompañar y garantizar las condiciones para el egreso efectivo; b) acompañar la transición entre niveles educativos y ciclos; c) garantizar las condiciones para que la promoción acompañada garantice la continuidad de las trayectorias.
--	------------------------------------	--	--	--

BIBLIOGRAFÍA

- Cardini, A. y V. D'Alessandre (2019): *Transformar la educación secundaria. Metas estratégicas para transformar Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Chevallard, Y.; M. Bosch y J. Gascón (1997): *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: ICE-Horsori
- Feldman, D. (2010): *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [GCBA] (2000): *Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del Nivel Medio. Documento N° 2*. Buenos Aires.
- Litwin, Edith (2013): *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Montesinos, M. P. y S. Schoo (2015): *Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (serie “La educación en Debate”).
- Palau de Maté, M. (2005): “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”, en A. Camilloni (Comp.), *Los obstáculos epistemológicos de la enseñanza* (pp. 93-132). Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Sadovsky, P. (2005): *Enseñar matemática. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Steinberg, C.; G. Tiramonti y S. Ziegler (2019): *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.

Documentos

Ley de Educación Nacional N° 26206.

Resoluciones del CFE:

- N° 84/09.
- N° 88/09.
- N° 93/09.
- N° 174/12.
- N° 366/20.
- N° 367/20 y anexo I.
- N° 368/20.
- N° 369/20.
- N° 387/21.